

Archives pour la catégorie LaRivista

Études culturelles italiennes Sorbonne Universités est une revue multimédia bi-annuelle d'études de littérature et de culture italiennes du Moyen-Âge à l'époque contemporaine en accès libre

Directeurs

Frédérique Dubard de Gaillarbois (Université Paris-Sorbonne)

Andrea Fabiano (Université Paris-Sorbonne)

Davide Luglio (Université Paris-Sorbonne)

Comité scientifique

France : Claudio Milanesi (Université Aix-Marseille), Silvia Contarini (Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

Italie : Beatrice Alfonzetti (Université de Roma « La Sapienza »), Laura Riccò (Université di Firenze), Alberto Casadei (Université de Pisa)

Espagne : Rossend Arquès (Université de Barcelone)

Angleterre : Manuele Gragnolati (Université d'Oxford), Beatrice Sica (University College London)

Allemagne : Paul Geyer (Université de Bonn)

États-Unis : Alessandro Vettori (Rutgers University of New Jersey)

Comité de rédaction

Lise Bossi (Université Paris-Sorbonne) ; Lucie Comparini (Université Paris-Sorbonne) ; Aurélie Gendrat-Claudiel (Université Paris-Sorbonne) ; Isabelle Lavergne (Université Paris-Sorbonne) ; Stéphane Miglierina (Université Paris-Sorbonne) ; Philippe Simon (Université Paris-Sorbonne).

Secrétaire de rédaction

Silvia Spanu Fremder (Équipe Littérature et Culture Italiennes EA 1496, Université Paris-Sorbonne).



LARIVISTA

LARIVISTA N° 2

20 MARS 2015 LAISSER UN COMMENTAIRE

Actes du VI colloque international SPICAE

**Enseignement et identités culturelles
dans les pays d'Europe du Sud
Espagne, France, Italie, Portugal, XX^e et XXI^e s.**

Université Paris-Sorbonne 5 – 7 juin 2013

Études réunies par Sandro Baffi et Davide Luglio

Table des matières

[Sandro BAFFI, *Avant-propos*](#)

Giovanni GENOVESI, *La scuola, motore della civilizzazione e l'incuria dello Stato unitario*

Alessandra AVANZINI, *La construction du citoyen européen dans le Programme de la « Schola Europaea »*

Jean-François MURACCIOLE, *La résistance, l'éducation, la culture en France*

José Ignacio CRUZ, *La « extensión de la Enseñanza Media » en España (1950-1970). Realidades y argumentos*

Piergiorgio GENOVESI, *Giovanni Gentile et la Réforme de l'école italienne (1923) : un modèle culturel entre enseignement, politique et société*

José António AFONSO et Ivete ALMEIDA, *Os manuais e a reforma do ensino liceal de 1936 em Portugal. Um prólogo para a história do manual único*

Antonio Fco. CANALES SERRANO, *La enseñanza media en la España de posguerra : una intensa privatización en favor de la Iglesia*

Carlos BEATO, *Du « savoir à enseigner » au « savoir mesuré » : l'évaluation au Lycée au Portugal (1936-1947)*

António Gomes FERREIRA et Luís MOTA, *Pour comprendre l'organisation des champs disciplinaires dans l'enseignement secondaire au Portugal (1836-1936)*

Joaquim PINTASSILGO, *Le débat sur les méthodes dans l'enseignement secondaire au Portugal dans les années 1930-1960*

Cristina YANES CABRERA, *Pasado y presente de la dimensión práctica en la formación del profesorado de Educación Secundaria en España*

Juan Antonio LORENZO VICENTE et Miguel BEAS MIRANDA, *La formación inicial de los Profesores de Educación Secundaria en España (siglos XIX-XXI) : perspectivas y problemáticas*

Maria João MOGARRO, *Des objets qui racontent des histoires : le patrimoine éducatif dans l'internationalisation des theories et des pratiques pédagogiques*

Philippe SIMON, *Littérature nationale et littératures étrangères dans les manuels scolaires : le XVIIe siècle français et italien dans le « Lagarde et Michard »*

Luciana BELLATALLA, *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana ?*

Antonia Maria MORA LUNA, *Literatura e identidad cultural en curricula educativos y manuales escolares. A propósito de la descentralización educativa en España*

[Liste des contributeurs](#)

Os manuais e a reforma do ensino liceal de 1936 em Portugal.

Um prólogo para a história do manual único

APRESENTAÇÃO

Na presente reflexão pretendemos sondar os objetivos que foram sendo propostos para o ensino secundário após o golpe militar de 28 de maio de 1926. A um primeiro momento, designado de Ditadura Militar, sucedeu a configuração do denominado Estado Novo, sendo este período pautado, no essencial, pela sistemática explicitação do modo como se constituiu a lapidar e necessária educação nacionalista, neste clima, o Liceu é concebido como o espaço de afirmação e de formação das elites do regime. Os princípios conservadores, totalitários e de estancamento da mobilidade social, foram expressos numa progressiva definição, cada vez mais radical, nos seus enunciados¹. Para darmos conta desta trajetória, dividiremos a nossa reflexão em duas partes.

Na primeira parte, ensaiaremos uma panorâmica genérica dos argumentos que foram lançados, pelos setores do poder, e de alguns atores educativos vinculados ao ensino secundário, com o sentido de ir apurando o Liceu ideal para o regime nascido, em 1926, e constitucionalizado, em 1933. A reforma de 1936, de Carneiro Pacheco, tende a configurar, então, esse almejado e urgente Liceu. Este período não é isento de debates, nem de consensos, como o podem provar os sucessivos estatutos de ensino secundário – o de 1926, o de 1931 e o de 1936 – com um conjunto de polémicas associadas de cariz eminentemente político, e em inúmeros campos (pedagógico, curricular, manuais escolares, seleção dos alunos, exames, entre outros) cronologicamente as indefinições surgiram sem qualquer possibilidade de federar as posições em confronto².

Na segunda parte, então, a nossa abordagem irá incidir numa análise de como se foi depurando a questão dos manuais escolares³, tendo em atenção a institucionalização do manual único para as disciplinas de História e de Educação Moral e Cívica, na sua íntima relação com a definição dos conteúdos programáticos, mas também com a crescente envolvimento do ideário do regime e o crucial protagonismo de um mercado livreiro específico. Certamente, o repertório das justificações, que pautaram a seleção do manual a usar em todos os liceus do país, é um indicador de como específicos argumentos de natureza jus-filosófica vão paulatinamente impregnando o campo pedagógico, ora através da definição dos conteúdos a ministrar em cada disciplina, ora na indicação dos métodos a usar, ora, por último, ao condicionar a própria produção do manual.

Essencialmente, pretendemos circunscrever o nascimento do Liceu do Estado Novo, nestas duas dimensões, captando a razão hegemónica de uma ideologia totalizante⁴.

¹ R. CARVALHO, *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste de Gulbenkian, 1986, p. 725, 740 e 774-778.

² A. NÓVOA, « A "Educação Nacional" », in J. SERRÃO, A.H. OLIVEIRA MARQUES, *Nova História de Portugal – vol. XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, coordenação de F. Rosas, Lisboa, Editorial Presença, 1990, p. 458, 484 e 517.

³ J. MAGALHÃES, *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*, Lisboa, Colibri/IE – UL, 2011, p. 71 sq, 95, 97 e 103.

⁴ G. M. A. CARVALHO, *A Reforma do Ensino Liceal de 1936 e a Construção do Liceu Salazarista*, (Dissertação de Mestrado, mimeo). Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação – Universidade de Lisboa, 1997.

DA DITADURA MILITAR AO ESTADO NOVO : A ESTRUTURAÇÃO DO DISPOSITIVO TOTALITÁRIO

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926, inicia-se um período que liminarmente pretende romper com a antecedente experiência democrática que a 1ª República experienciou. O processo de cariz autoritário não foi pacífico nem isento de indefinições e, até 1928, a instabilidade e as pressões da direita radical fizeram-se sentir com insistência⁵. Estas circunstâncias não colocaram em causa a matriz autoritária, antiliberal e antidemocrática, onde o forte intervencionismo estatal se mostrava como estruturante de uma nova ordem social, antes pelo contrário, justificaram a persistente produção legislativa que legitimava uma política de eliminação dos adversários e de controlo político inusitado, através de uma censura tendencialmente epidérmica, que era acompanhada por uma intensa doutrinação ideológica revertida, em particular, no âmbito educativo, de que um exemplo extremo se pode encontrar no paradigmático decreto 21014, sobre as frases de propaganda a incluir nos manuais, e que pelo decreto 22040, se tornaram extensíveis ao espaço das « escolas primárias, liceus, bibliotecas, estabelecimentos de ensino artístico e de ensino particular⁶ ».

Paulatinamente prepara-se uma ordem constitucional com o objetivo de institucionalizar o regime, através de um « conjunto de diplomas juridicamente estruturantes (codificadores ou quase codificadores) », como refere Paulo Ferreira da Cunha⁷. Os anos 1930 são a charneira desta nova vida do regime que assiste a um controlo político forte, salientando-se a criação da União Nacional, que precluem a promulgação da Constituição em 1933 e fechando o ciclo com a organização corporativa do Estado Novo. O protagonismo de Salazar⁸, em todo o fôlego pós 1928, parece incontornável, mas o que porventura seja de assinalar é o decisivo (e esclarecido) impulso à disseminação de uma doutrina totalitária – doutrina « moral, política, económica e social »⁹, na expressão de Mário Figueiredo – como projeto corporativo :

Aqui o Estado não impõe, escravizando a vontade ; propõe, orientando a educação, por forma a despertar na alma de todos uma ideologia idêntica à sua própria ideologia. O seu esforço deve dirigir-se no sentido de conquistar a unidade e esta é impossível se as almas não comungarem um ideal comum¹⁰.

Aqui reside justamente de como se pode declinar a influência do regime na definição do ensino secundário¹¹, mormente tendo como finalidade a formação primeira de todos aqueles que deveriam, então, derramar a homogeneidade cultural e simbólica, preconizada por Salazar, naturalizando qualquer sinal de irreverência (independentemente da particular expressão da sua manifestação).

⁵ H. TORRE GÓMEZ, *O Estado Novo e Salazar*, Lisboa, Texto Editores, 2011², p. 19-42.

⁶ M. B. CRUZ, « Notas para uma caracterização política do Salazarismo », in *Análise Social*, 72-74, 1982, p. 773-794 ; P.F. CUNHA, « Da Constituição do Estado Novo (1933) », in *História Constitucional* (revista electrónica), 7, 2006, p. 185-207 [<http://hc.rediris.es/7077/index.html>] ; F. ROSAS, *Salazar e o Poder. A Arte de Saber Durar*, Lisboa, Tinta-da-China, 2013 ; F. ROSAS, C. SIZIFREDO, *Estado Novo e Universidade: A Perseguição aos Professores*, Lisboa, Tinta-da-China, 2013.

⁷ P.F. CUNHA, *op. cit.*

⁸ F. ROSAS, *op. cit.*

⁹ M. FIGUEIREDO, *Princípios Essenciais do Estado Novo Corporativo*, Coimbra, Biblioteca da Universidade, 1936, p. 26.

¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

¹¹ R. CARVALHO, *op. cit.* ; A. NÓVOA, *op. cit.*

O LICEU DO ESTADO NOVO : DOS POSSÍVEIS CONSENSOS À IMPOSIÇÃO DE UM MODELO

No rescaldo do golpe militar é publicado o decreto 12425. O diploma centra-se exclusivamente no « grave problema da instrução secundária », pretendendo estabelecer um « Estatuto da Instrução Secundária », que rompa com a defeituosa estruturação deste grau de ensino e que se configure como uma « solução satisfatória, radical e pronta ». No preâmbulo identificam-se os aspetos considerados frágeis – e que, por consequência, desvirtuam o ciclo de estudos –, nomeadamente a « superabundância de matérias » e a « superabundância de horas de aula », mas é considerada como « muito discutível » a opção pela « bifurcação em ciências e letras » e critica-se fortemente a dissonância com as « condições humanas da psicologia e da vida individual e social » – plasmada, segundo o legislador, na fadiga do aluno, resultante da « ausência de horas de distração e repouso ». Face a este diagnóstico, o Estatuto, mantendo, apesar de tudo, os dois ramos (letras e ciências), introduz « uma economia de tempo », traduzida na « simplificação, ordenação e modificação das matérias e seus programas » e na « concentração dos cursos » (distribuídos « gradativamente em grupos de anos »), o que consequentemente leva a que o aluno possa dispor de um tempo « em que a sós consigo desenvolva e enriqueça o seu espírito, lendo, refletindo, estudando, desenvolvendo o juízo e a memória, armazenando e arrumando conhecimentos, por esforço autodidático ». Na essência do diploma encontra-se também uma justificação para o « lugar primacial » de cada uma das disciplinas proposta para currículo, cabendo, naturalmente, ao « português e a tudo quanto diz respeito a coisas portuguesas » a « formação da consciência esclarecida do cidadão português ». Quanto aos manuais, o diploma refere o regime de escolha. A ideia subjacente ao Estatuto é que a instrução secundária seja a via de acesso ao ensino superior.

No seio da sociedade portuguesa, e em especial nos professores deste ramo de ensino, começam a emergir distintas posições que refletem entendimentos, nem sempre coincidentes, acerca do efetivo objetivo que o ensino secundário deverá representar no organigrama do ensino. Neste contexto e no âmbito dos *Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial*, particularmente no 1º e no 3º, registaram-se intervenções substantivas, em que justamente se apelava à discussão em torno da missão dos liceus.

No *I Congresso*, realizado em 1928, Artur G. de Medina, na sua intervenção, defende que o Liceu deve « fornecer o ensino médio às futuras elites intelectuais », eliminando deste modo « toda a preocupação de utilização imediata », devendo, contudo, desenvolver « as faculdades intelectuais e morais » dos alunos através de métodos « que mais aproximem a criança da vida ». O autor é apologista que o Liceu seja uma « escola de seleção¹² ».

Este sinal é amplificado no quadro do *III Congresso*, ocorrido em 1929, com o discurso de Raul Costa Torres, « Localização do ensino secundário numa Reforma Geral do Ensino¹³ ». A intervenção pauta-se por várias dimensões, em que se destacam as considerações, em abstrato, sobre o « objeto geral do ensino e da cultura nacional », defendendo-se que se deve « preparar o indivíduo e os agregados sociais... a realizarem um pensamento comum », passando, em seguida o autor, a dissecar as especificidades dos

¹² A. G. MEDINA, « Das finalidades da educação intelectual nos liceus », in *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Aveiro nos dias 10, 11 e 12 de Junho de 1927*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1928, p. 31-49.

¹³ R. C. Torres, « Localização do Ensino Secundário numa Reforma Geral do Ensino », in *III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga nos dias 9, 10, 11 e 12 de Junho de 1929*. Braga, Tip. da Oficina de S. José, 1930, p. 34-83.

sistemas de ensino francês, alemão, inglês e americano, destacando as concepções subjacentes a cada um deles e vincando a ideia que tais sistemas estão subordinados a « condições psíquicas e históricas e à natureza do meio » muito particulares pelo que não se afigura « legítimo adotar-se, mas sim adaptar... », na senda deste raciocínio, Raul Costa Torres, propõe um « ensino médio ideal¹⁴ » que seria a simbiose entre os quatro sistemas descritos, extraindo o essencial de cada um deles : « estrutura geral do regime alemão que valoriza o nível da cultura social » ; « do ponto de vista intelectual harmonizasse o regime francês e alemão, num sistema mais científico que o primeiro e mais filosófico que o segundo » ; « do ponto de vista moral e social harmonizasse a concepção francesa e inglesa, exaltando o culto da personalidade na família e o da pátria na humanidade », e « sob o aspeto profissional e técnico utilizasse a experiência alemã-americana ». As dimensões seguintes da sua intervenção referem-se a Portugal, reflete primeiramente sobre as prioridades a estabelecer para contrariar a decadência, frisando que se deve liminarmente « elevar a instrução ao nível dos povos cultos », quer como « complemento necessário da instrução primária » através do ensino técnico e agrícola, quer como formação da « elite diretiva », via um « ensino formal, cultural e utilitário », ou seja, o ensino secundário, e, em segundo lugar, propõe um plano geral de reforma da educação nacional, concentrando-se grandemente no ensino secundário e na defesa da ideia que tem como « objetivo especial fornecer a cultura geral às elites diretivas da nacionalidade e abrir o caminho para especialização autodidata a todos os alunos que não prossigam os estudos superiores¹⁵ », o que significa ser um ensino direcionado exclusivamente para o ensino superior e para as profissões liberais, patenteando, na opinião do autor, um « equilíbrio cultural » num « regime múltiplo » (clássico e moderno) que « não deve ser confessional ; mas também não deve ser materialista », mas enquadrado na « exaltação do espírito nacionalista e na formação do carácter¹⁶ », como se poderá inferir da hierarquização das disciplinas em concomitância com a introdução no currículo da disciplina de « educação moral e o problema moral ».

Dois anos passados sobre o Congresso, justamente em 1930, é proposta a « Reorganização dos Cursos dos Liceus », pelo decreto 18779, com base no pressuposto : « Não é lícito desconhecer que o nosso ensino secundário, a despeito da dedicação da grande maioria dos seus agentes, não dá o rendimento correspondente ao dispêndio do trabalho que exige », lê-se no primeiro parágrafo do introito ao diploma. Procuram-se, então, as « causas do *deficit* », que passam pela organização dos cursos, o « tempo excessivo que os alunos são retidos no liceu » e o « liceu não cura suficientemente da instrução moral dos seus alunos e faz silêncio no que respeita à sua instrução cívica ». De forma a neutralizar as putativas causas propõe-se uma redução das disciplinas por ano, o equilíbrio entre o « ensino das ciências e o das humanidades » que encontrará expressão no « equilíbrio dos tempos letivos » e a « educação moral e cívica » passará a ser « orientada por uma sólida instrução, dada nos primeiros anos do curso ». Um conjunto de considerandos sustentam pedagógica e civicamente as opções tomadas para considerar de carácter obrigatório as seguintes disciplinas : Instrução moral e cívica, trabalhos manuais, labores femininos, canto coral, educação física e francês (para o 4º e 5º anos). Consequência deste diploma é a promulgação do decreto 20369, em 1931, onde se procede a uma « profunda remodelação » dos programas. Assevera-se que o « programa é um guia » para contrariar o sistema seguido dos « programas meramente indicativos », assim propõe-se que, para futuro, os programas sejam taxativos, exequíveis e coordenados, querendo tal

¹⁴ *Ibid.*, p. 51.

¹⁵ *Ibid.*, p. 54.

¹⁶ *Ibid.*, p. 59-79.

significar que a exigência é garantida através da execução de um programa em consonância com a sua sequencialidade e simultaneidade, compreendendo-se a introdução em todos os programas de um item « Observações », que visa « facilitar a interpretação dos respetivos programas – que, no entanto, como precisa o legislador, « não deve ampliar-se » indicando-se os « livros para o ensino, com os respetivos títulos » que devem ser adotados.

Durante o ano de 1931, ter-se-á que realçar a publicação do « Estatuto do Ensino Secundário » (decreto 20741). O texto, do circunstanciado preâmbulo, inicia-se com uma lauda à « preocupação constante da Ditadura [para] melhorar a instrução pública ». Sem quaisquer considerandos afirma:

O ensino secundário, pelo seu carácter essencialmente formador da personalidade e pelo lugar que ocupa na organização geral da nossa instrução pública – colocado, como está, no caminho que vai dar ao ensino superior e consequentemente às profissões de mais alta categoria social –, é bem no nosso País, como aliás em todos sucede, a pedra de toque do nosso estado de civilização.

Os parágrafos seguintes do preâmbulo são dedicados a inventariar toda a legislação sobre o secundário promulgada pela Ditadura. A criteriosa seleção efetuada (« de sentido tão liberal », como escreve o legislador) serve para, por um lado, codificar a legislação dispersa, que, sustenta-se no diploma, « obedecem a um plano de conjunto, não se contradizem, completam-se uns aos outros », e, por outro lado, legitimam o Estatuto. Neste aspeto há a preocupação de justificar as opções seguidas até ao presente momento, devendo-se neste particular referenciar a finalidade do ensino secundário ser a « preparação para a vida social », significando o « passo para o ensino superior » e, como consequência, acesso às « mais altas esferas »; a defesa da cultura gera; o regime de classes como o « que melhor se presta à efetivação do ensino secundário » (aliás, sobre este aspeto, o consenso tem-se mantido entre os diferentes agentes do ensino secundário, notando-se, contudo, que divergências começam a surgir, que o legislador oportunamente anota no preâmbulo); a « não diferenciação entre o ensino clássico e o ensino moderno », ou seja a « conservação do curso geral », fundamentalmente devido às « condições económicas »; a manutenção das disciplinas obrigatórias (escreve-se a propósito: « conservamos carinhosamente »): instrução moral e cívica, trabalhos manuais, canto coral e educação física; manutenção do « regime de livro múltiplo », e o constante centramento no aluno – « no ensino é o aluno que deve preocupar-nos » – declinado de múltiplas formas, desde a organização dos programas até aos « trabalhos circum-escolares ». Há aspetos onde se introduzem modificações ou se propõem tópicos para debate, e, ainda, são lançados alertas – o conteúdo substantivo deste diploma coexiste com o esboço de algumas críticas a situações que urgem ser consideradas: gestão pedagógica do Liceu, formação de professores, exames, manuais, entre outras – que tacitamente não são explorados até às derradeiras consequências.

Nos setores políticos assiste-se a uma defesa do modelo proposto, mas, prudentemente, são apontadas algumas lacunas. João de Almeida, entre outras manifestações, expressa essa ambivalência latejante. Claramente apologiza que (finalmente ?) a « reforma do Estado » teve a « sua repercussão na Escola », afirmando que :

Todos os instrumentos de preparação intelectual e de educação têm de estar enquadrados nos limites marcados ao Estado Novo, têm de se impregnar daquela conceção imperialista que há-de dominar as novas formas estaduais¹⁷.

¹⁷ J. ALMEIDA, *O Estado Novo*, Lisboa, Parceria António Maria Pereira, 1932, p. 167.

O tom enfático privilegia o que o autor designa por « obra educativa integral », alicerçada na História de Portugal, que jamais renegou a Igreja, o que significa para João de Almeida, expressar inequivocamente uma « Educação Portuguesa¹⁸ ». Os considerandos sobre o Ensino Secundário, levam-no a considerar que ao Liceu cumpre fornecer « a cultura geral necessária aos indivíduos que vão fazer a Universidade », acentuando que se deve pôr de parte o « ensino por classes », considerando – e, neste particular, tende já a amplificar o mal-estar que alguns setores evidenciavam – que o « regime por disciplinas » cumprirá melhor a missão do Liceu, dando-lhe « a máxima eficiência e produtividade »¹⁹. Defende que o ensino, neste ramo, podia ser « gratuito ou semi-gratuito » – ponderados, obviamente, dois requisitos : « as condições económicas dos encarregados de educação » e « as aptidões dos próprios alunos²⁰ » – e que « os livros e o respetivo material didático deveriam ser adotados oficialmente²¹ ».

Em 1933, surgem as conclusões da « Comissão encarregada de estudar um novo tipo de Liceu²² ». Pela portaria de 8 de novembro de 1932, a Comissão teria por objetivo propor « um novo tipo de liceu que, ao mesmo tempo que dê ingresso aos cursos complementares de letras e ciências, o dê também às escolas técnicas médias, que depois conduzem aos cursos especializados das respetivas Universidades²³ ». Esclarecem os relatores que não irão sugerir qualquer « reforma » mas somente tipificar « uma nova organização ». O Relatório, nestas circunstâncias, contempla, numa primeira parte, uma circunstanciada autópsia do curso liceal. Identificam que, no organigrama do ensino público, o curso liceal é « uma escola pré-profissional por excelência », porque é « o único caminho que os adolescentes da classe burguesa » têm para o « exercício proveitoso de todas as atividades sociais », representando, por isso, a « espinha dorsal » do organigrama²⁴. Assinalam, os autores, que a conceção educativa que sustenta o organigrama está ancorada « na teoria pedagógica que preconiza ser possível suscitar em todos os adolescentes normais, por intermédio de ensino sistemático e metódico de um certo conjunto de disciplinas, determinadas reações de ordem intelectual, sentimental e voluntária [para] exercerem as atividades sociais que ultrapassam a esfera de ação do trabalho exclusivamente manual²⁵ ». Ora esta via de « cultura sistematizada » ressurte-se quando confrontada com informação sociográfica resultante do « rendimento do ensino secundário » que configura uma « teratologia pedagógica », como sinalizam os relatores, traduzida numa expressiva seleção: « 1/3 dos alunos não reage aos estímulos » e « em média o curso geral dos liceus elimina 62 por cento dos alunos que recebe²⁶ » – « uma percentagem verdadeiramente monstruosa », adjetivando-se assim o fenómeno. Numa tentativa de explicação afirmam que « nos transeos aflitivos por que passou o nosso País nos últimos anos, a camada superior e média da nossa população²⁷ » não estava provida de uma sólida « cultura geral formativa » e que somente « uma minoria » estaria « suficientemente preparada ». Aduzem também como uma provável causa dos resultados « pouco lisonjeiros », a « coação moral exercida pela opinião pública » que corrói a autoridade docente. A ilação a reter, que os relatores enfatizam, é que

¹⁸ *Ibid.*, p. 170-174.

¹⁹ *Ibid.*, p. 182 e 184.

²⁰ *Ibid.*, p. 183.

²¹ *Ibid.*, p. 195.

²² « Relatório da comissão encarregada de estudar um Novo Tipo de Liceu », in *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, IV, 1933, p. 77-111.

²³ *Ibid.*, p. 77.

²⁴ *Ibid.*, p. 79.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibid.*, p. 80.

²⁷ *Ibid.*, p. 81.

se o Liceu é dirigido «a grandes massas escolares» (que irão exercer «atividades profissionais, que não demandam exclusivamente a destreza aplicação do esforço manual») deve ser um ensino «caracteristicamente formativo dos mecanismos psíquicos, realizado através de uma informação uniformemente sistemática, mas variadamente utilitária, de harmonia com as tendências e aptidões dos diferentes grupos que tem de educar²⁸», não procedendo, por consequência, a qualquer tipo de seleção que «ultrapasse os limites naturais da anormalidade» dos escolares, e (em face aos dados estatísticos) alertam para o seguinte dilema: «ou o plano de ação educativa em que se fundamenta [o liceu] não tem a elasticidade necessária para se acomodar a todos os grupos normais, ou, então, é executado viciosamente²⁹». Reiteram, contudo:

O nosso curso secundário, a despeito das numerosíssimas modificações que tem sofrido, continua a ser, porque é essa a sua função mais absorvente, quase exclusivamente ministrado com a mira no ensino superior. E nem outro pode ser o seu fito, mantido status quo, [...] ³⁰

Naturalmente, ao sinalizarem a rutura social, os relatores, na sua autópsia, captam quatro ordens de antinomias estruturais: currículo vs. «interesses vitais da maioria dos alunos»; didática vs. «capacidades percetivas»; «deveres dos professores» vs. «direitos dos chefes de família», e «organização liceal» vs. interesses da coletividade, dedicando-lhes análises pertinentes, levantando questões sugestivas (em que se discutiram as fragilidades do sistema) e disseminando, com veemência, a posição que «todo o ensino deve ser educativo», ou seja, incluindo (por definição) uma «virtude formativa» de «conteúdo doutrinal... alheio às finalidades profissionais³¹», não se furtando, portanto, a sustentar as teses que edificavam a crítica à organização do Liceu, o que logicamente confluía em quatro conclusões significativas: i) configurar um curso secundário com uma «elasticidade» que rompa com «a inflexibilidade do seu currículo de estudos e respetiva unilateralidade didática»; ii) considerando a inferência estatística que permite deduzir que o Liceu está adaptado «aquela minoria de alunos que, por qualidades nativas ou adquiridas [...] se mostram aptos para a elaboração de formas de pensamento abstrato» há «conveniência em o manter em forma específica pura» para «preparar convenientemente o escolar puramente intelectual de que a nacionalidade carece»; iii) em paralelo, ter-se-á que «estabelecer um novo tipo de escola secundária, de feição realista e carácter ativo, destinado a preparar os adolescentes de tipo mental concreto», significando, justamente, outras vias – cursos técnicos e escolas profissionais –, e iv) atendendo a que a «seleção escolar no curso secundário, que não é um curso profissional, mas meramente preparatório, e por isso extensível a grandes massas escolares», haverá necessidade de os transferir, os «rejeitados», para «outro tipo de escola secundária» («cursos menores acessórios») de forma a que se «proveitem todos os alunos normais, de harmonia com as suas capacidades, tendências e interesses³²».

A segunda parte do Relatório é uma circunstanciada justificação da «organização de um novo tipo de escola secundária liceal», dividida em dois ciclos, com uma estruturação «cíclica, concêntrica e correlacionada das matérias de ensino», com base no «regime de

²⁸ *Ibid.*, p. 82.

²⁹ *Ibid.*, p. 83.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibid.*, p. 83-84.

³² *Ibid.*, p. 94.

classes » e em « harmonia com o interesse natural das crianças », mas com « uma esclarecida ação nacionalista », sem, contudo, se demitir de « um carácter genuinamente ativo³³ ».

Decorria o ano de 1934 e a revista *Labor* lança um inquérito significativamente intitulado: « A frequência dos Liceus e o Problema da Selecção »³⁴. Numa síntese das respostas coletadas podem-se identificar duas direções patentes, que têm como fundo a constatação do aumento significativo de alunos dos liceus – diz-se num dos depoimentos: [« Os] liceus [são] verdadeiras universidades do povo » – o que traduz uma primeira linha de reflexão : pensar o Liceu em função daqueles que o conseguem concluir, e subjacente a esta questão coloca-se, naturalmente, o problema da seleção – ainda que algumas respostas a matizem ; « a verdadeira seleção faz-se naturalmente, depois da conclusão dos cursos, na vida prática [...]. A seleção natural afigura-se mais lógica, mais equitativa e mais suave » – enquanto momento de ponderar a « força das circunstâncias » e proceder à « arrumação da população escolar » tendo em conta as « questões de ordem social, psicológica e pedagógica » ; a segunda ilação correlaciona-se, então, com, por um lado, os alunos que são « recusados nos liceus », e, por outro lado, com aqueles que « os liceus têm por obrigação rejeitar ». Quer para uns, quer para outros, as soluções a implementar deverão passar pela instrução técnica elementar e média ou outros cursos « mais consentâneos com as suas capacidades », de forma a que todos possam vir a ser « bons soldados e bons sargentos de trabalho », como se reforça num dos depoimentos, o que, obviamente, está presente é a assunção, em definitivo, de uma orientação eficaz « sob o aspeto físico e sob o aspeto intelectual ».

No inquérito patenteiam-se as inquietações que atravessam a política educativa, mas também são uma pertinente interpelação, protagonizada pelos docentes do ensino secundário, sobre as mudanças que se verificam, tanto no âmbito sociológico como em termos dos « princípios gerais de política pedagógica ». Ao nível político propõe-se uma « Reforma Geral do Ensino » e pela portaria de 9 de dezembro de 1933, nomeia-se uma Comissão justamente com essa missão, sendo o resultado da ponderação realizada publicado em 1934³⁵. O extenso documento contém as respostas dadas pela Comissão às questões formuladas como estruturantes da nova injunção educativa. A filosofia subjacente às interpelações está matriciada por um conjunto de oposições que definirão, quer os « princípios gerais », quer as « normas de seleção » a adotar pelo Estado nacionalista em matéria educativa. Essencialmente sugere-se a implementação de mecanismos suscetíveis de equilibrar (ou racionalmente limitar) a frequência dos diferentes ramos da oferta pública, tendo por ponderação a « garantia de uma instrução mínima a todos no interesse do indivíduo e da coletividade », as « superiores exigências do interesse nacional » e a « seleção » e « orientação » com base nas « naturais vocações », de todos aqueles que obtiveram a « instrução mínima ». A proposta é complexa e as soluções para compaginar as diferentes dimensões não se mostram liminarmente consensuais, pelo contrário, está presente a panorâmica da diversidade assente na necessidade ideológica de se reforçar a « lenta absorção dos princípios novos » (frase de António Oliveira Salazar, constantemente glosada ou expressa na sua literalidade) num contexto de apologia da meritocracia³⁶. O unanimismo corporativista não escamoteia que a naturalização das taxionomias se afigure fácil como o Relatório produzido deixa antever, através da intensidade dos debates entre os

³³ *Ibid.*, p. 94-111.

³⁴ *Labor*, 53, 1934, p. 337-350 *et passim*.

³⁵ « Quesitos, relatórios, pareceres, sugestões e alvitre apresentados à comissão para a elaboração de um esquema de organização geral do ensino », in *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, V, 1934, p. 319-440.

³⁶ *Ibid.*, p. 319-329.

elementos da Comissão, assim como pelas variações patentes nas respostas às sete questões matriciais : 1) enunciação dos princípios comuns ; 2) características particulares de cada ramo de ensino ; 3) graduação e interdependência das diferentes especialidades do ensino ; 4) normas de seleção a adotar na admissão aos diferentes graus de ensino ; 5) educação física e moral dos estudantes ; 6) formação e situação material do professorado ; seus direitos e deveres ; e 7) outros problemas relacionados com o ensino e a investigação científica³⁷. A magnitude das questões tratadas impõe que nos limitemos, somente, ao ensino secundário, retendo, nomeadamente, as relações do Estado com o ensino particular ; as opções do Estado em investir prioritariamente na « instrução primária, técnica e superior », em detrimento de « mais liceus » ; a questão do « ensino de tipo único » – que no Liceu adquire uma formulação particular : « Deverá, por sua vez, o liceu humanista e clássico obedecer a um tipo único ou adquirir vários tipos? » – ; a « finalidade do liceu » : ou « preparação para o ensino superior » ou « finalidade própria e autónoma de cultura geral? » (e neste caso: « dever-se-á manter a bifurcação? ») ; graus ou ciclos que o Liceu deve ter ; que critérios para selecionar a admissão ao Liceu ; entre outras. Note-se que a questão 6) não foi objeto de particular interesse³⁸ ! Em anexo ao Relatório estão catorze depoimentos em que se nota que respondendo a questões comuns as justificações não emergem necessariamente dos mesmos quadros mentais³⁹. A diferencial apropriação da aporética nacionalista está patente nos depoimentos. Uns pretendem evidenciar uma vertente pragmática como os de Agostinho Campos (mesmo quando se insurge contra o « falso ou erróneo nacionalismo pedagógico »⁴⁰), Eusébio Tamagnini (através da proposta de criar « escolas municipais de carácter técnico » para descongestionar os « liceus e as escolas técnicas nacionais e centrais »⁴¹), Ferreira do Amaral, Pedro Maria da Cunha Serra, Augusto Jardim, Nobre Guedes e Oliveira Guimarães. Outros são profundamente ideológicos, como sendo os de Luís Cabral de Moncada, onde está expresso todo um argumentário a favor de uma « reforma totalitária e orgânica da instrução pública », que (como o próprio reforça) só poderá ser « definida num campo ideológico e político, e não no propriamente pedagógico⁴² », ou de António Augusto Pires de Lima, especialmente quando a propósito do « melindroso problema da escolha dos livros escolares », defende que ao « Estado incumbe de velar pela pureza e correção das doutrinas ensinadas⁴³ ». Por último, há um conjunto de depoimentos meramente circunstanciais atendendo à particularidade da instituição (ensino particular, Escola de Medicina Tropical, Ensino médio agrícola, Ensino de farmácia, ...) ou simplesmente pela natureza da própria resposta, como os de Celestino da Costa, Aires Kopke, Marques de Carvalho, Ferreira da Silva e Carlos de Castro Henriques.

Pretendendo responder à possível instabilidade vivida nos liceus, em função da incerteza quanto ao seu Estatuto, aliás patentes nos debates que atravessam a elite dirigente, o decreto 24526 propõe remodelar os programas, aprovados ao abrigo do decreto 20369, com o objetivo de « se tornarem quanto possível taxativos, exequíveis e coordenados », mas que, constata-se no referido diploma, não foi atingido por duas causas, ou porque em algumas disciplinas eram « excessivos », ou porque noutras o « enunciado das matérias era bastante vago », o que em qualquer das situações possibilitou-se o

³⁷ Estava incluído neste ponto o problema da « escolha dos livros escolares » (*Ibid.*, p. 340).

³⁸ *Ibid.*, p. 330-340.

³⁹ *Ibid.*, p. 341-440.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 344.

⁴¹ *Ibid.*, p. 355.

⁴² *Ibid.*, p. 363.

⁴³ *Ibid.*, p. 417-418.

« arbitrário », e a criação de condições de « desarmonia » com as « capacidades dos alunos ». Mantiveram-se inalteráveis os programas de educação física, canto coral e labores femininos. Neste sentido, e já em 1935, o decreto 25414, estabelece o princípio de elaboração dos programas que deve conciliar a « ordem lógica dos assuntos » com a « ordem psicológica das capacidades e interesses dos alunos », o que, obviamente, não vinha sendo seguido. Tal circunstância deve-se, como é referido no diploma, ao « insucesso evidente da organização escolar secundária » pelo que se defende a urgência em « reorganizar profundamente » o referido ramo de ensino, mas tal reforma, diz-se no preâmbulo, não se limita a « um simples arranjo e distribuição de matérias », terá que « atingir mais fundo toda a respetiva estrutura », ou seja, deverá bulir na « impropriedade dos métodos seguidos e na atitude que se tem tomado quanto à forma de tratamento das matérias ». Reconhecendo-se, contudo, que enquanto a « reorganização do ensino liceal em bases novas » não for promulgada, o presente decreto limita-se a ser transitório, propondo somente recomendações para algumas disciplinas e homologando os programas de educação física, canto coral e labores femininos.

Provavelmente antecipando o almejado, e reclamado por alguns setores, novo Estatuto para o Liceu, o deputado A. Marques de Carvalho apresenta na Câmara Corporativa um Projeto de Lei sobre o ensino secundário⁴⁴. O projeto defende que o « ensino secundário tem por fim ministrar elementos de cultura que sirvam de preparação para a vida social » enquadrando-se num « plano de formação nacionalista e cristã » e constituindo-se como « um escopo primacial na política do Estado Novo ». A matriz apresentada pelo deputado assenta num curso dos liceus « exclusivamente formativo e desinteressado », o que significa que o Liceu tem uma « finalidade própria, específica, de preparação cultural »; os fundamentos de tal pressuposto são os decretos 20741 (de 1931) e 22164 (de 1932), o que permite a Marques de Carvalho afirmar que a sua proposta é « uma revolução parcelar » que « não acarreta aumento de despesas » – este argumento é recorrente nos debates sobre o ensino secundário, sendo matizado diferentemente, consoante as posições sobre o Liceu que se defendam –, pelo que é apologista de « um regime de classes, cíclico e correlato », para dois ciclos, com dois grupos (letras e ciências)⁴⁵. Marques de Carvalho apresenta um « plano de estudos » e não uma « reforma », que com insistência vai vincando⁴⁶.

O parecer emitido pela Câmara Corporativa, entre as várias « dúvidas », assinala uma em particular: quais são as finalidades do Liceu? – os normativos em vigor apontam duas (« preparar para a vida social, pela formação da personalidade, e preparar para o ensino superior »); o projeto refere só uma (« preparar para a vida social »). A partir desta questão, e muito diplomaticamente, vai questionando o referido Projeto⁴⁷.

A pretensão de A. Marques de Carvalho terá residido em elaborar uma proposta que representasse um compromisso entre as posições (relativamente extremadas, apesar das circunstanciais *nuances*) sobre o Liceu, com base na « exequibilidade » da sua prossecução. Contudo, tal não aconteceu na discussão parlamentar do diploma. Aí, e com alguma virulência, emergiram, com relativa nitidez, os pontos de afrontamento – regime de classes, bifurcação, finalidade, « rendimento social », – em íntima correlação com a paulatina definição de um projeto de educação nacionalista, que, como refere Carneiro Pacheco no debate, « ainda está por começar⁴⁸ ».

⁴⁴ A. Marques de CARVALHO, *Questões de Ensino Secundário (Em torno de um projecto de Lei)*, Porto, s/ed., 1935.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 9-28.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 50.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 38-45.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 53-147 ; citação de Carneiro Pacheco, p. 91.

Os ecos da « educação nacionalista » penetraram decididamente no Liceu e reações houve em que urgentemente se reivindicava um ensino secundário como base « sólida da nacionalidade⁴⁹ ». Aliás, uma expressão de apoio incondicional, ao novo Ministro da Instrução Carneiro Pacheco, é protagonizada por 200 professores liceais (de Lisboa e da província) no dia 22 de janeiro de 1936, na sessão de apresentação de cumprimentos⁵⁰. Nos discursos proferidos são tecidas loas aos « homens de 28 de maio », e duras críticas ao « remendo do regime de classes », reivindicando-se um « decreto que imprima à reforma do ensino público as diretrizes pedagógica, económica e financeira, mais conducentes à realização das finalidades do Estado Novo », expressando-se a confiança no « homem que organize um regime de estudos exequível e eficiente ». Em resposta, Carneiro Pacheco afirmou : « Eu tenho pelo que respeita ao ensino liceal, a noção tanto quanto possível exata das realidades » e, prosseguindo : « Trata-se sem dúvida de um ensino intermédio, mas necessita de ter a sua finalidade, e essa, vai-lhe ser dada na reforma que se vai fazer ».

O decreto 27084 culmina a pressão em torno da Reforma do Ensino Liceal. Lê-se no preâmbulo que se pretendeu satisfazer o « interesse nacional », num quadro de realismo, tendo-se consciência que não é « uma solução definitiva », mas é, seguramente, uma proposta que « rompe com hábitos e preconceitos ». O diploma defende a « autonomia do ensino secundário », o abandono da « distinção entre curso geral e curso complementar » precisando-se que « a bifurcação do ensino em letras e ciências [seja] substituída, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos » – e o « ensino por disciplina ». Os argumentos aduzidos para sustentarem o Estatuto passam pela justificação de uma « ação formativa completa » ; pela recusa por « pedagogicamente irreal » de uma via (letras e ciências) que se revela « prejudicial a uma grande parte da população escolar ; sem que se tenha revelado útil para a restante » e pelo reconhecimento que o « ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa » ; pela rutura com um regime de « soluções geométricas e arbitrarias » a favor de um outro assente nas « realidades tangíveis da psicologia aplicada e conduzindo a soluções humanas e justas », e, por último, alicerça-se a Reforma como a urgência em « desburocratizar todo o ensino e pô-lo organicamente ao serviço da unidade moral da Nação ».

O Artigo 1º do diploma é elucidativo :

O ensino liceal integra-se na missão educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida.

Os programas são regulados pelo decreto 27085, com base no pressuposto: « O espírito novo de que é impregnada toda a reforma, atribuindo ao ensino, dentro dos limites dos programas, a elasticidade de uma escola ativa, mais do que nunca impunha a necessidade de algumas instruções para a sua execução ». Mantém-se em vigor, até à elaboração de novos programas, os de educação física, de canto coral e de labores femininos.

A Reforma é recebida com satisfação. No entanto, há manifestações, ora de radicalidade, ora de prudência⁵¹, protagonizadas por setores politicamente mais

⁴⁹ L. TERRY, « Finalidades do ensino secundário », in *Labor*, 62, 1935, p. 378-386 ; G. TAVARES, « A Escola deverá ter uma finalidade nacional ? », in *Labor*, 69, 1936, p. 279-286 ; C. PACHECO, *Portugal Renovado (Discursos)*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1940, p. 152-178, 281-300.

⁵⁰ « As afirmações do senhor Ministro da Instrução e os cumprimentos dos professores liceais », in *Labor*, 70, 1936, p. 412-415.

⁵¹ Assinalem-se, a título ilustrativo, as posições mais radicais do anterior Ministro da Instrução, Eusébio Tamagnini (1936) patentes na série de conferências proferidas em 1936 ; ou as posições mais moderadas,

fundamentalistas ou mais moderados, contudo, a propaganda do regime não poupa quaisquer elogios à Reforma, designando-a como « experiência pedagógica que rompeu com o estéril enciclopedismo racionalista⁵² ».

A RAREFAÇÃO DO MANUAL : UM APONTAMENTO SOBRE A SELEÇÃO E A CENSURA

Em íntima relação com os sucessivos tentames de definir a *missão* do Liceu e correlativamente de conceber uma estrutura curricular com conteúdos plausíveis, vão-se sucedendo diversos diplomas em que se pretende expressar o que realmente são os Programas a serem ministrados. Cruzam-se argumentos pedagógicos com legitimações ideológicas, sendo, portanto, o manual um elemento onde se embebem, justamente, todas as justificações numa lógica de hegemonia, superando-se com frequência a exclusiva ponderação científica.

Com a Ditadura Militar, as primeiras regulamentações foram parcas nesta questão, é, no entanto, a partir de 1931 que começam a ganhar pertinência determinados problemas, nomeadamente a definição, em concreto, de que tipo de Programa é proposto para o Liceu em cada disciplina, em simultâneo, com uma outra regulamentação : o manual a adotar, e, marginalmente, ganha expressão o controlo dos conteúdos dos manuais, mesmo que se comecem por legitimar interpelações pedagógicas que se vão cruzando com uma intersticial blindagem ideológica. Nesta circunstância, o decreto 20369, de 1931, propõe que a feitura dos manuais se circunscreva à lógica dos « programas taxativos, coordenados e exequíveis » e, reportando-se ao Estatuto de 1931, afirma que se « mantém o regime de Livro múltiplo » – recorde-se que no Estatuto de 1926 se defendeu o « regime da escolha dos livros » –, pontualizando que o « livro único, escolhido de entre os melhores, seria a solução mais adequada a este problema ; mas, quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil, e quiçá, improficuo, retomá-la desde já ». Ainda no mesmo ano, pelo decreto 19605, são definidas as « novas bases para o concurso dos livros », especificando-se que « os livros de ensino que devem ser adotados em cada liceu serão escolhidos pelo conselho escolar de entre os que forem aprovados pelo Governo, mediante concurso geral, de cinco em cinco anos » (Artigo 1º). Refere que a seleção será feita no âmbito do Conselho Superior de Instrução Pública. Relativamente às « Línguas estrangeiras », alvitra que os Conselhos Escolares poderão adotar, « obras de autores nacionais e estrangeiros », não « submetidas a concurso », e, no âmbito dos « cursos complementares », assevera que « o professor poderá aconselhar mas nunca coagir ou mesmo induzir os alunos à aquisição de livros não aprovados ». O Artigo 11º é uma circunstanciada explicitação do « significado e latitude da expressão ‘exatidão nas doutrinas’ » expressas nos « compêndios de História Pátria para o ensino secundário ». Aliás, esta questão, é o objeto de um diploma específico, o decreto 21103, em 1932, aí são tecidas considerações sobre a intrínseca « natureza didática » dos livros – obviamente, os de História de Portugal – que « têm por fim ensinar, formar os espíritos », ou seja, uma « ação eminentemente nacionalizadora », não se concebendo, portanto, que sejam veiculadas perspectivas « negativistas e derrotistas », para contrariar estes princípios, entendem, os legisladores, que ao Estado compete « fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História » de modo que « os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo ». Os quatro artigos do diploma são, portanto, a prova insofismável da « justificação e

protagonizadas por João Serras e Silva (1938) : « Pretendeu-se [...] dar ao ensino a feição formativa, mais que informativa, o que podemos afirmar se não pode conseguir, ao menos por enquanto » (p. 51).

⁵² O Estado Novo. Princípios e realizações, 1940, p. 57.

glorificação de tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal» (como se lê no Artigo 3º) em prol do fortalecimento da «vida social» e contra a «dissolução nacional».

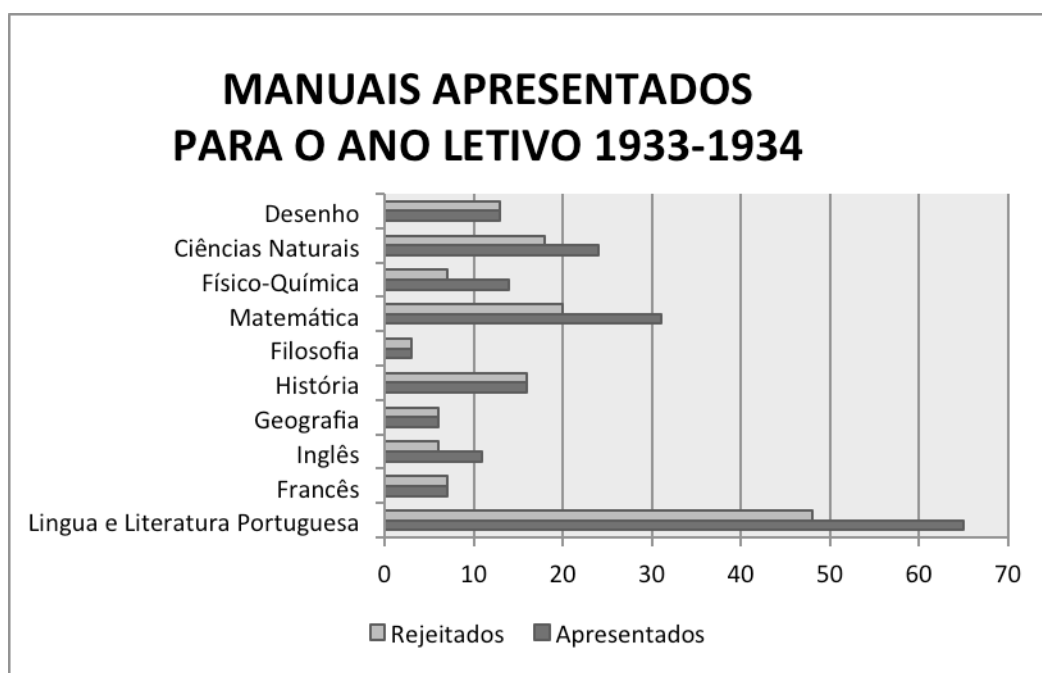
É neste contexto que o Conselho Superior de Instrução Pública vai avaliar os manuais que lhe chegam.

Para o ano letivo de 1932-1933 foram submetidos 190 manuais, sendo 144 (76%) liminarmente excluídos⁵³. Na mente dos avaliadores estavam certamente presentes os normativos que enquadravam a apreciação dos manuais, quanto à sua estruturação e imbricação com os programas estipulados pelo Ministério, para além, possivelmente, de estarem enquadrados na lógica do *desejado* Liceu, incorporando os princípios de uma censura diagonal, que progressivamente se ia disseminando, e embebida pelos agentes epígonos da nova ordem política e ideológica.

Este concurso, pelos argumentos apresentados pelos avaliadores, é um testemunho pertinente da lógica hegemónica de conformar o ensino secundário à exclusiva formação de uma elite, aliás, denotando a radicalidade de posições dos ministros da educação desde 1926. As Comissões nomeadas pelo Conselho para filtrar os diferentes manuais, manifestaram no âmbito das ciências exatas e naturais uma acutilância pedagógica, sendo mesmo muitas das suas apreciações percorridas por um *élan* de modernidade; já no campo das disciplinas mais fulcrais para a inculcação dos princípios ideológicos do regime – a saber: História, Língua e Literatura Portuguesa, Filosofia, – as justificações de matriz ideológica estão patentes pela superlotação impressiva de tópicos reféns da vinculação à legitimação de um nacionalismo totalitário em que o programa da disciplina escolar define (no implícito e no explícito) a respetiva densidade axiológica.

Em síntese, este momento é o teste definitivo para a clausura da lógica do concurso para os manuais liceais e o anúncio do manual único para as disciplinas nucleares (Língua e Literatura Portuguesa e História) e de justificação para a Educação Moral e Cívica, mas é ainda a indicação futura do sentido que o manual deverá representar para as outras disciplinas, assim como o modo como deverão ser aprovados.

⁵³ Toda a informação é retirada de «Relatórios elaborados pelos vários membros das sub-secções em que se desdobrou a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública, para o efeito da apreciação dos compêndios e livros de texto que se apresentaram ao concurso dos livros a adoptar no ensino secundário, oficial e particular», in *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, IV, 1933, p. 193-720.



No que se refere à avaliação de cada disciplina, anotemos o essencial do processo.

No âmbito da Matemática foram apresentados 31 manuais dos quais 20 (65 %) são recusados. Os argumentos ponderosos para a reprovação relacionam-se com a « falta de observações e notícias históricas » que enquadrassem a evolução da disciplina ; com a « escassez » de problemas resolvidos, e com « posições de princípio » – como escreveram os avaliadores – que estão diretamente relacionadas com o debate sobre o « regime de classes », ou como foi sintetizado : « O ensino secundário só será profícuo se houver programas que se possam cumprir e professores que os possam ensinar ». No que se refere à disciplina de Físico-Química, que contou com 14 manuais propostos, saldando-se na aprovação de 7 (50 %), os avaliadores mostraram-se agradados com o aspeto gráfico dos compêndios, e com a forma como as doutrinas estavam expostas, bem assim como com a sua exatidão, sublinhando ainda a sua « conformação didática ». Os fatores que motivaram a recusa relacionam-se com a não conformidade com o programa vigente (com várias modalidades que vão desde « matéria a menos » até « questões de nomenclatura », passando por « erros de doutrina » ou « a verdade científica nem sempre é rigorosamente respeitada ») e « não satisfazer os preceitos pedagógicos » que, e de acordo com os avaliadores, pode ser compactada na fórmula : « O livro é nebuloso, por vezes muito confuso, e por isso de difícil leitura ». A Ciências Naturais apresentaram-se 24 manuais, dos quais 18 (75 %) foram rejeitados, uns por não terem « sido pedidos » – apesar de serem livros « muito bem feitos », como lamentam os avaliadores –, outros por « exagero de simplicidade » ou por estarem saturados por « incorreções de linguagem », « erros graves » e não serem « sugestivos », e outros, por último, pela « manifesta falta de boas estampas » (ou pelo texto não estar « correlacionado com estampas »). Os manuais aprovados tiveram como princípio : « A obra é ilustrada com magníficos desenhos originais, muito demonstrativos ». Quanto ao Desenho, a recusa dos 13 manuais apresentados foi total (100 %). Os avaliadores pretextaram « imprecisões e incorreções no texto », « ausência de letras nas figuras, trocas de dados ou números », « pobreza das composições decorativas » e omissão de desenhos relacionados com os « estilos da História da Arte », mas também foram precisos em salientar a « não harmonia » com o respetivo programa, ora pelos

manuais estarem « muito incompletos », ora por não « cumprirem as instruções do programa » relativamente ao « desenho de invenção ». Analogamente ao Desenho, na Geografia os 6 manuais que se apresentaram também foram liminarmente excluídos (100 %). Os avaliadores foram severos na sua apresentação : « tudo parece fazer apelo mais à memória do que ao raciocínio », o que no geral denota a não « correspondência com os mais elementares pedagógicos » ou, como é referido amiúde, « a obra não é didaticamente moderna », e este argumento encontra tradução na forma como os textos são redigidos (« excesso de parágrafos, longas e fastidiosas descrições », « lacónico, árido, compacto »), nas incorreções, omissões ou erros científicos, na não conformidade com o programa, e, para finalizar, sinalizam a não inserção de qualquer fotografia e a escassez de cartografia (ou, em alguns manuais apreciados, mesmo a sua ausência). Em Francês foram apresentados 7 manuais, que foram rejeitados (100 %), com alegações que passaram pela canónica não « satisfação ao programa em vigor », mas realçando a « defeituosa economia material », o « congestionamento de matérias » – ou como afirmaram : « grosso e único volume » –, a « pequena margem à oralidade » (ou « relativa frouxidão de movimento ») e, obviamente, os consabidos « erros de linguagem ». A essência destes argumentos para a recusa dos manuais para a disciplina de Francês, replicam-se para o Inglês, onde 6 (55 %) dos manuais, dos 11 apresentados, foram rejeitados. A justificação para a aprovação dos outros 5 está ancorada na « excelente conformação didática » (ou numa variante : « elaborado conforme os processos mais modernos »). Lapidariamente na Filosofia houve a recusa dos 3 (100 %) manuais apresentados por não seguirem o programa em vigor e por serem « uma lástima... traduziu e cerziu uma manta de retalhos », juntando-se uma lacónica notificação : « não é obra portuguesa ». À disciplina Língua e Literatura Portuguesa e Latina, apresentaram-se 65 manuais, dos quais 48 (74 %) foram considerados « não conforme com o espírito da lei » (ou programas). Para a aceitação dos manuais em apreço ponderaram a conformidade com os respetivos programas, a « exatidão da doutrina e correção da linguagem », a « atualidade didática » ou « valor pedagógico » (precisando os avaliadores : « as matérias estão dispostas por ordem conveniente ») e a « formação moral » que patenteiam, o que é enfaticamente valorizado como traduzindo o « inteligente orgulho da raça », realçando-se que « educar a nossa sensibilidade no amor das nossas belezas e no culto da Pátria [é] formar valores e exercitá-los no serviço da Nação », porque (sublinham os avaliadores com unanimidade) a « Educação moral se faz em grande parte na aula de português e mediante a leitura de contos, fábulas e narrativas morais », o que naturalmente « acende o amor Pátrio no espírito dos leitores ». Os avaliadores são também bastante sensíveis ao modo como os manuais estão escritos – « em português perfeito para ensinar a falar e a escrever em bom português » – com clareza, inteligibilidade e com « carácter objetivo » ; em síntese, os manuais aprovados são capazes (como objetivamente asseveram os avaliadores) « de fazer sentir nos escolares a maravilhosa formosura da terra mãe », são, em suma, « livros cheios de patriotismo ». Quanto aos manuais que não mereceram a aprovação, nas razões avançadas está presente o tutelar não cumprimento do estipulado no respetivo programa ao qual se acopla, para alguns manuais, o « não estar escrito de acordo com a ortografia oficial », e, para outros, serem manuais « próprios para cursos superiores » – que encontra também uma outra formulação : « não interessa grandemente aos alunos dos nossos liceus », declinada ainda da seguinte forma : « com tino pedagógico [mas] não para o público e, em especial, para os alunos [...] dos nossos liceus » – mas outras justificativas foram avançadas, tais como « claudicação na linguagem » (sinónimo de períodos longos,...), o não ter, o manual, o « carácter de antologia », ou, não se verificar « conformação didática » – a este propósito escreveram os avaliadores : « Estendeu-se o livro em demasiada prolixidade, não tem a noção das proporções didáticas, nem mesmo

equilíbrio no desenvolvimento e seleção da matéria» –, e, por fim, evidenciam os designados «erros de doutrina» que revestem diferentes aspetos : uns, relacionam-se com a « má seleção dos textos » – « desconhecimento do Portugal ultramarino », « obras que não são nossas », « não há unidade nos trechos », entre outros – que tornam os manuais ou « demasiado literários » ou com « excesso de fervor turístico » ; outros referem-se à inclusão de autores « não indicados no programa », e, por último, em outros, os manuais encerram « textos com passos indecentes ou imorais, impróprios do ambiente das aulas ». Finalmente, no que concerne à disciplina de História, nenhum dos 16 (100 %) manuais apresentados foi aprovado. A razia nesta disciplina nuclear poderá espantar, contudo, foi sobre ela que os avaliadores exerceram o seu poder na plenitude argumentativa – não sem por vezes salvaguardar as suas posições com advertências como « porei de parte... » ou « antes de mais devo esclarecer que, não conhecendo o autor [...] » – que se espraia por muitas dimensões, nomeadamente, assinalando os « erros ortográficos », as « más traduções », o serem « muito prolixos » ou « pecarem por excesso » – escreveu um avaliador especificando o entendimento do excesso : « Parece-me um livro perigoso nas mãos de um professor exigente. » – e o não estarem « adaptados aos programas » (tanto por o terem excedido ou por não « interpretarem bem a ideia do legislador quando se suprimem certas rúbricas »). Sinalizam os manuais em que a « técnica geográfica [é] tão mal curada », aqueles que patenteiam a « necessidade de uma esquematização » – como se alerta numa das avaliações : « Assunto bem esquematizado é assunto bem arrumado no cérebro dos alunos » – e ainda aqueles que incorporam figuras « sem nitidez ». Mas, onde os avaliadores demonstram aspereza é no domínio das « incorreções de linguagem que induzem erros de doutrina » que podem assumir a forma de « conceitos anacrónicos » ou « omissões e inexatidões », o que expressivamente é manifesto pelos avaliadores como não representando qualquer « lição de história ».

Os treze avaliadores convocados sentiram que tinham cumprido a sua missão judiciosamente e sem qualquer margem de tergiversação dos cânones políticos. Os seus pareceres são o exemplo do zelo com que escrupulosamente procederam ao cumprimento dos normativos que regulavam a produção dos manuais.

Em 1934, pelo decreto 23982, fazendo eco de « numerosas, e algumas justificadas, reclamações formuladas contra o atual regime de escolha de livros » e subscrevendo o princípio que « ao ensino interessa a perfeição sempre crescente de livros didáticos, e para essa perfeição deverá contribuir a liberdade concedida aos autores de elaborarem o livro em qualquer época ou quando os progressos da ciência ou da pedagogia o aconselham », propõe que « só podem ser adotados nos liceus e nas escolas de ensino técnico profissional os livros aprovados pelo Ministério da Instrução Pública » (Artigo 1º).

O ciclo do Conselho Superior de Instrução era definitivamente clausurado, iniciando-se o ciclo do Ministério da Instrução, que pela Lei 1941, de 11 de abril de 1936, se passa a denominar Ministério da Educação Nacional, como a instância responsável pela aprovação dos manuais.

Referia-se que a Reforma de 1936, no Artigo 32º, § 3º; estipula :

Dentro de cada liceu será adotado um único livro para cada disciplina do mesmo ano, escolhido de entre os aprovados oficialmente, e serão comuns aos liceus de todo o País os compêndios de história, de filosofia e de educação moral e cívica, cumprindo-se assertivamente a Base X, do novo Ministério.

O MANUAL ÚNICO : A EXPRESSÃO DE UMA ORDEM IDEOLÓGICA

No contexto da ordem política emergente, e no clima mental propiciado, os afloramentos, preconizando o controlo do manual escolar, vão ganhando visibilidade. A ideia do manual único não era nova e, provavelmente, nos brevíários que vão surgindo se recuperem alguns dos temas, anteriormente, já centro de controvérsia. Tonifica-se agora o fenómeno com a circunstância de, em simultâneo, se apelar ao «prestígio da Ditadura Militar» com a «liberdade de adaptação» – ou dito de outro modo : « não afastar pessoas às vezes da mais acentuada competência ». Em 1929, Fernando Botelho numa intervenção ao *III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário*⁵⁴, criticava o « regime em vigor » para a adoção dos manuais, sinalizando que « a concorrência entre vários livros aprovados para a mesma disciplina [poria] em grande perigo de ruína os editores » e contrapondo uma modalidade que favorecesse que os « livros de texto adotados em todos os liceus fossem os mesmos em cada disciplina e tivessem venda assegurada por um largo período » de forma, continua o autor, a que os « manuais pudessem melhorar consideravelmente a sua apresentação material e ainda ser vendidos por um preço inferior ao atual⁵⁵ ». As vantagens económicas seriam inestimáveis, mas certamente uma outra deveria ser acoplada : « a mais compreensível e uniforme interpretação oficial dos programas e a segura medida do desenvolvimento que as instâncias superiores pretendem que os Professores deem à matéria »⁵⁶. A sua intervenção é a glosa dos argumentos avançados logo nas primeiras páginas, concluindo que deveria ser « recomendado o regime do livro único », para se evitar « o campo largo das variações » sobre os programas que a diversidade de intervenientes (« as pessoas que constituem as Comissões para exame de livros ») naturalmente origina. Avança F. Botelho com algumas sugestões⁵⁷ que foram vivamente contestadas no debate que se seguiu à intervenção, originando inclusive contrapropostas pertinentes, muito em especial aquelas que se insurgiram « contra o Estado casa-editora », aquelas que indicavam que a aprovação dos livros fosse « feita pela Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses », aquelas que sugeriam que os livros escolares fossem selecionados com base « em dois valores : o pedagógico e o estético », entre outras⁵⁸, o que originou que nas conclusões se refletisse um diplomático compromisso, sem aparentes ruturas com o *status quo*⁵⁹.

Algumas críticas contra o protagonismo do Conselho Superior de Instrução Pública⁶⁰ em paralelo com a defesa de « um livro só para cada disciplina », como é o caso de João de Almeida⁶¹, que estende tal asserção a « todo o Império⁶² ». A proposta do autor parte do princípio que « os livros para o ensino secundário e o respetivo material didático deveriam ser adotados oficialmente⁶³ », avançando que os livros adotados deviam ser « uniformes », para « restringir o ensino à matéria do programa neles contida e apenas a essa », e

⁵⁴ F. BOTELHO, «Alvitre sobre o regime dos livros escolares no ensino Liceal». In *III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga nos dias 9, 10, 11 e 12 de Junho de 1929*. Braga, Tip. da Oficina de S. José, 1930, p. 85-105.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 87.

⁵⁶ Idem, *ibidem*.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 90-91.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 91-105.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 215.

⁶⁰ A. FIGUEIRINHAS, *Carta Aberta ao Exm^o. Senhor Ministro da Instrução*, Porto, Livraria Educação Nacional, 1931.

⁶¹ J. ALMEIDA, *op. cit.*

⁶² *Ibid.*, p. 193.

⁶³ *Ibid.*, p. 195.

fornecidos « sem intermediários, a preços fixos e sempre os mesmos para todo o país » (prolonga o mesmo argumento para o material didático e especifica que livros e material deveriam ser distribuídos pelas secretarias dos liceus⁶⁴).

O debate instala-se no seio de algumas disciplinas ministradas no Liceu, surgindo posições que contestam a tendência para « reduzir ao mínimo os programas », ou a prevalência de programas « inexequíveis »; o « trato de polé », da disciplina de Geografia; a desvalorização da disciplina de Filosofia (contrapondo para sua defesa o importante papel para « aperfeiçoar o trabalho mental ») e a ausência de « programas rigorosos⁶⁵ ».

No âmbito da Comissão criada para elaborar um esquema de Organização Geral do Ensino, são escassas as apreciações sobre os manuais escolares, deve-se, no entanto, destacar a posição de António Augusto Pires de Lima, talvez a única em que abertamente há uma expressão mais contundente⁶⁶. O autor propõe a reforma do Conselho Superior de Instrução Pública, alegando uma « simplificação dos serviços » e a « redução do número de membros » e quanto ao « melindroso problema da escolha dos livros escolares a adotar nos liceus », alvitra que tem de « ser resolvido com uma orientação diversa da que tem sido seguida », assim levanta objeções ao « regime de concursos » como à aprovação pelos conselhos escolares – porque neste caso, afirma, « não seria de aconselhar, pela obrigação que ao Estado incumbe de velar pela pureza e correção das doutrinas ensinadas » – e configura o que entende ser « o melhor regime »: a qualquer altura os livros podem ser apresentados para aprovação, sendo então nomeada « uma Comissão examinadora » depois, caso o livro seja rejeitado, o autor pode « remodelá-lo » ou « requerer novo exame »; os elementos da Comissão (composta por « três professores de reconhecida competência e com dez anos de prática de ensino ») seriam pagos pelo autor do manual, evitando-se, afirma Pires de Lima, qualquer encargo para o Estado⁶⁷. Este sistema provavelmente menos pesado que as modalidades vigentes, está condicionado, para algumas disciplinas, pelos normativos que obrigam a « inserir frases » nos manuais que de « futuro forem adotados e as novas edições dos que já o estiverem nesta data » (decreto 21014, de 1932, e Portarias posteriores). A proposta de Pires de Lima entronca-se num momento onde os lamentos sobre « as peripécias » dos concursos abundam, mas com alegações prementes contra as constantes mudanças dos programas, ou as diretrizes ministeriais tem « enunciados demasiado vagos », o que tem efeitos negativos na produção dos manuais⁶⁸. O deputado A. Marques de Carvalho também não se furtou ao problema e como solução sugeriu um « concurso periódico de programas » que funcionariam como « anteprojecto dos livros », sustenta a sua posição com os argumentos seguintes: « Todos são chamados a colaborar sugerindo o que, dentro do plano, da idade e do número de horas letivas, se deve ensinar ao aluno », continua o seu raciocínio: « Desenvolvidos esses programas e insofismavelmente taxativos, não deixarão aos autores dos livros didáticos mais do que a originalidade de apresentação e de exposição, além do campo de concorrência pelo preço e qualidade material », e conclui a exposição: « Será uma forma de

⁶⁴ *Ibid.*, p. 195-198.

⁶⁵ Cf. R. LAPA, « Os actuais programas de física e química » in *Labor*, 58, 1934, p. 120-122; C. MAIA, « As Ciências Geológicas nos Liceus » in *Labor*, 73, 1936, p. 688-708; A. MOURA, « Os programas de geografia » in *Labor*, 60, 1935, p. 214-216; A. MOURA, « Ciências da Natureza » in *Labor*, 61, 1935, p. 349-352; J. N. PRUDENTE, « Programas », in *Labor*, 59, 1934, p. 197-199; A. SAMPAIO, « Os programas de ciências-naturais ». *Labor*, 59, 1934, p. 189-191.

⁶⁶ « Quesitos, relatórios, pareceres, sugestões e alvitres... », *op. cit.*, p. 413-418.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 417.

⁶⁸ Cf. C. FORJAZ, « Livros Escolares », in *Labor*, 55, 1934, p. 510-511; A. R. MACHADO, « Novos programas, taxativos e coordenados para o ensino secundário » in *Labor*, 59, 1934, p. 144-155; R. da MOTA, da. « Programas, Livros e Professores », in *Labor*, 61, 1935, p. 304-306; A. SAMPAIO, *op. cit.*

obter as vantagens do livro único sem o prejuízo de interesses e as perturbações que este traria⁶⁹». Persistem na sequência da Reforma de 1936, posições ambivalentes, que, não questionando o livro único, ora vão no sentido de considerarem que os programas de História, Português e Educação Moral e Cívica «não são educativos», mas «sim ligeiramente informativos», sendo «carregados em demasia» o que no estudo, como argumenta João Serras e Silva⁷⁰, são «necessariamente superficiais, mnemónicos e destituídos de formação», o que denota estarem reféns da «pedagogia do exame», logo não fomentam «a educação da inteligência»; ora enfatizam a «tendência inovadora» da Reforma de 1936, detetando-lhe um «sentido mais pedagógico e mais pragmático», como se expressa Émile Planchard⁷¹, sem, contudo, se inibir de lhe apontar erros (na esteira de João Serras e Silva) e indicando que nos manuais se devia refletir «a ciência psicológica e pedagógica» e os mesmos serem escritos por «vários autores» («psicólogo, médico, artista, erudito, pedagogo») de modo a que se estabeleça a «simbiose» entre «conhecer a disciplina e ensiná-la», rompendo-se, deste modo, com «o processo de memorização», recordando Émile Planchard que o manual é ao mesmo tempo «programa e método»; ora, por último, considerações que emergem da própria prática docente, que decalcam alguns dos argumentos já evidenciados em situações anteriores quanto a indefinições programáticas⁷², mas também refletem o curso seguido com a Reforma de 1936, nomeadamente no caso da Educação Moral e Cívica e da História de Portugal, onde se notam os contributos para «formar o espírito dentro da mentalidade cristã e nacionalista que informa o Estado Novo» que o «compêndio único» patenteia, não se escamoteando, no entanto, divergências e lacunas programáticas⁷³.

O percurso de institucionalização do manual único é sintetizado, num opúsculo memorialístico do Estado Novo, na sua dimensão ideológica:

Ao instituir o compêndio único, para História e Educação Moral e Cívica (...) enfrenta-se em seus aspetos culminantes o problema do ensino cuja unidade se procura garantir pela adoção dos livros únicos nas matérias que mais diretamente interessam à formação moral da juventude que tem de ser e há-de ser educada no amor à Pátria e no respeito das instituições que a restituíram à sua rota perdida⁷⁴.

⁶⁹ A. Marques de CARVALHO, *op. cit.*, p. 33.

⁷⁰ J. SERRAS E SILVA, *Educação Nacional. Formação Intelectual, Moral e Física*, Coimbra, Coimbra Editora, 1938, p. 61-62, 163-183, 185-203, 207-261 e 263-292.

⁷¹ É. PLANCHARD, *Problemas Actuais da Pedagogia. O Livro e a Escola. Os Exames e a Verificação do Rendimento Escolar*, Coimbra, Coimbra Editora, 1942, p. 5-56.

⁷² Sejam consideradas, a título de ilustração, neste aspeto as disciplinas de Geografia, Matemática, Físico-química, Latim, Francês e Trabalhos Manuais.

⁷³ A. M. AFONSO, «As últimas reformas e o ensino da História», *Licews de Portugal*, 9, 1941, p. 677-648; e «As últimas reformas e o ensino da História», *Licews de Portugal*, 12, 1941, p. 956-960; J. C. BAPTISTA, «Higiene Moral», *Licews de Portugal*, 11, 1941, p. 874-884; A. G. MATOSO, «As últimas reformas e o ensino da História», *Licews de Portugal*, 10, 1941, p. 799-809.

⁷⁴ *O Estado Novo. Princípios e realizações*, Editora Secretariado Propaganda Nacional, Lisboa, S.P.N., 1940², p. 56.

CONCLUSÕES

A incursão efetuada pode permitir inferir que a construção de um Liceu como ecrã do regime não foi pacífica. Latejantes estiveram posições que tenderam a erigi-lo como um espaço autónomo e aberto a toda a população escolar, mas, certamente, claudicaram face à ofensiva política que quis um espaço decididamente formador das elites, mesmo que retoricamente servisse para todos – como o expressa, algures, Carneiro Pacheco ao afirmar efusivamente que se está a atingir os « 50 % de frequência »! –, mas para completar este processo, necessário também se afigurou, encontrar uma fórmula que limitasse todas as possibilidades de se conjugar a liberdade científica com a liberdade cívica e aqui, então, se impôs o manual único. Esta reflexão pautou-se por inquirir os momentos que convergiram para que o manual único se assumisse como natural na lógica do Estado Novo.

JOSE ANTONIO AFONSO
(Universidade do Minho)

IVETE ALMEIDA
(Instituto Passos 1, Uberlândia – MG, Brasil)

ANEXO

LEGISLAÇÃO

DECRETO 12245, 2 de outubro de 1926 – Estatuto da Instrução Secundária (Reforma do Ensino Lical)

DECRETO 18779, 26 de agosto de 1930 – Reorganização dos Cursos Liceais

DECRETO 18885, 27 de setembro de 1930 – « Os programas do ensino secundário carecem de profunda remodelação. Não é que se lhes possa atribuir influência decisiva nos resultados do ensino, porquanto o bom professor pode fazer excelente ensino com o pior programa, sendo a inversa inteiramente verdadeira ; mas o programa é um guia, deve orientar, e não embaraçar a marcha do ensino. Tal sucede com os atuais programas [...] que foram organizados para um plano de estudos já amplamente modificado. »

DECRETO 18065, 16 de abril de 1931 – Novas bases para o concurso de livros a adoptar nos cursos geral e complementar dos liceus

DECRETO 20369, 8 de outubro de 1931 – Aprova os programas para todas as classes do ensino secundário

DECRETO 20741, 18 de dezembro de 1931 – Estatuto do Ensino Secundário

DECRETO 21014, 19 de março de 1932 – « É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter [...]. »

DECRETO 21103, 7 de abril de 1932 – « Tendo chegado ao Ministério da Instrução Pública pedidos de informação sobre o significado e a latitude da expressão “exatidão nas doutrinas”, inserta no artigo 13º. Do decreto nº. 19.605, de 15 de Abril de 1931, quando de aplicar aos compêndios de História Pátria [...]. »

DECRETO 21110, 4 de abril de 1932 – Regulamento da Educação Física nos Liceus

DECRETO 21150, 13 de abril de 1932 – Regulamento de Canto Coral nos Liceus

DECRETO 22040, 20 de dezembro de 1932 – « Obrigatória a afixação de diversos pensamentos, nas paredes das respectivas salas de aula, e leitura, corredores e pátios [...]. »

CONSTITUIÇÃO DE 1933, 11 de abril de 1933

DECRETO-LEI 23982, 8 de junho de 1934 – « Têm sido numerosas e algumas justificadas, as reclamações formuladas contra o atual regime de escolha de livros para o ensino secundário e técnico [...]. »

DECRETO 24526, 6 de outubro de 1934 – « Mandam-se por em vigor no ano letivo 1934-1935 em todas as classes dos liceus os novos programas do ensino secundário [...]. »

LEI 1910, 23 de maio de 1935 – Remodelação do Ministério da Instrução Pública

DECRETO 25414, 28 de maio de 1935 – « A necessidade de organizar profundamente o ensino secundário é por todos reconhecida. A reforma a fazer não se pode todavia limitar a um simples arranjo e distribuição das matérias pelos vários anos dos cursos. A reforma de que o ensino liceal carece tem de atingir mais fundo toda a respetiva estrutura. Os males de que o ensino secundário enferma têm raízes fundas na impropriedade dos métodos seguidos e na atitude que se tem tomado quanto à forma de tratamento das matérias que

constituem os programas e suas relações recíprocas. Na elaboração dos programas têm-se considerado as matérias mais em relação à *ordem lógica dos assuntos* – desenvolvimento histórico das disciplinas científicas – do que em obediência à *ordem psicológica* das capacidades apreciativas e interesses dos estudantes. [...] Há por necessidade de manter no próximo ano letivo [1935-1936], a partir do segundo ano do curso, os atuais programas, que nos anos seguintes, irão sendo progressivamente substituídos pelos correspondentes à nova organização. [...]. »

DECRETO-LEI 27084, 14 de outubro de 1936 – « Começa-se pelo reconhecimento de um fato: sem embargo do carinho reformador de que tem sido objeto o ensino liceal ou secundário, os técnicos da pedagogia e a opinião pública proclamam a sua insuficiência e a urgente necessidade de mais uma reforma. O presente decreto-lei visa a satisfazer tão importante interesse nacional, dentro de um realismo que tanto exclui a pretensão de se terem encontrado as soluções definitivas como fundamenta confiança de que muito se progredirá no campo das realizações práticas. [...]. »

DECRETO 27085, 14 de outubro de 1936 – « São aprovados, para vigorarem desde o início do ano letivo de 1936-1937, os programas das disciplinas do ensino liceal que fazem parte integrante deste decreto [...]. »

LEI 1941, 11 de abril de 1936 – Remodelação do Ministério da Instrução Pública

DECRETO-LEI 26611, 19 de maio de 1936 – Regimento da Junta Nacional de Instrução